



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

**Facultad de Ciencias de la Educación**  
**TRABAJO FIN DE GRADO**

**GRADUADO EN EDUCACIÓN SOCIAL**

**“En vez de crear guerra ve a jugar con tus colegas”**

**Realizado por:**

**Guillermo Andrés Palma Romero**

***Tutorizado por:***

**Rafael Galante Guille**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Curso, 2017 -18**

**TÍTULO:** “En vez de crear guerras ve a jugar con tus colegas”

**RESUMEN:** : *El presente TFG se basa en la experiencia vivida llevando a cabo un proyecto de intervención de Educación Social durante mis prácticas profesionales en una escuela en Oporto (Portugal) mientras cursaba un año de mi carrera en el extranjero. La intervención fue desarrollada en la Escola E.B. das Campinas, desarrollando 400 horas de prácticas profesionales. La escuela se sitúa en una de las zonas (Viso) conflictivas de la ciudad. Con estas prácticas pude conocer, analizar y ver la problemática de la realidad social identificando las necesidades del contexto. El proyecto de intervención que decidimos realizar se llama “Em vez de criar guerra vai brincar com os teus colegas” que traducido significa “En vez de crear guerras, ve a jugar con tus colegas” fue llevado a cabo con niños de entre 6 hasta los 12 años de edad pertenecientes a la enseñanza básica obligatoria allí en Oporto (Portugal). Desarrollaré el proyecto en base a las dos acciones que se llevó a cabo de este que fueron: 1) “A brincar e a brincar vamos melhorar” que significa “Jugando y jugando vamos a mejorar”; 2) “Estamos a crescer” que significa “estamos en crecimiento” Hablare también sobre la importancia que tienen los proyectos de educación social dentro del ámbito escolar, la necesidad urgente que hay de poder implantar los y como la educación social está muy ligada al ámbito educativo y por consiguiente a proyectos educativos.*

**PALABRAS CLAVE:** Exclusión social, escuela inclusiva, proyecto de intervención.

## **DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO FIN DE GRADO**

D./ Dña. Guillermo Andrés Palma Romero

Con DNI/Pasaporte 53896277 D

Alumno/a de la Titulación de Grado de Educación Socail de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Málaga.

### **DECLARO**

Ser autor/a del texto entregado y que no ha sido presentado con anterioridad, ni total ni parcialmente, para superar materias previamente cursadas en esta u otras titulaciones de la Universidad de Málaga o cualquier otra institución de educación superior u otro tipo de fin.

Así mismo, declaro no haber trasgredido ninguna norma universitaria con respecto al plagio ni a las leyes establecidas que protegen la propiedad intelectual, así como que las fuentes utilizadas han sido citadas adecuadamente.

Por último, declaro que soy conocedor de las sanciones penales en caso de infringir las leyes del plagio y de falsa declaración, y que firmo la presente con pleno uso de mis facultades y asumiendo todas las responsabilidades de ella derivada.

Firma:



En Málaga, a 19 de Junio de 2018

## ÍNDICE

Introducción .....	1
1. Fundamentación Teórica .....	4
1.1 Educación en el contexto escolar .....	4
1.2 Violencia en el contexto escolar .....	6
1.3 Preconceptos, estereotipos y discriminación.....	8
1.4 Sexualidad y desarrollo social en la escuela.....	10
1.5 Papel del educador/a social.....	16
2. Contextualización.....	17
3. Análisis de necesidades o demandas.....	19
4. Objetivos/Propósitos.....	23
5. Metodología.....	26
5.1 Acción 1.....	29
5.2 Acción 2.....	29
6. Procedimientos de evaluación.....	30
6.1. Modelo CIPP.....	31
7. Análisis de la puesta en práctica y propuestas para desarrollos futuros.....	33
8. Conclusiones.....	34
9. Referencias bibliográficas.....	35
10. Reflexión sobre el grado.....	41
11. Anexos.....	43

## INTRODUCCIÓN

El proyecto “En vez de crear guerras, ve a jugar con tus colegas”, se llevó a cabo en una escuela que pertenece al agrupamiento Vertical de Escolas do Viso, compuesta por tres guarderías, tres establecimientos de enseñanza de 1º CEB (primaria en España). La escuela E.B. das Campinas donde llevé a cabo mis prácticas profesionales y el proyecto de intervención, se sitúa en el barrio de las Campinas uno de los lugares de Oporto (Portugal), donde hay pocos recursos económicos y algunas familias se encuentran en riesgo de exclusión social.

Los proyectos en Educación Social no es algo que está estancado, ya que se van desarrollando teniendo en cuenta la constante transformación de la realidad social, como los gustos, los deseos, los miedos y celos de las personas.

Los proyectos de educación social requieren una construcción de conocimientos acerca de la realidad, deben ser movilizadores y dinamizadores cumpliendo así el objetivo del cambio o transformación, integrando el desarrollo y el aprendizaje (Mendoça, 2002). Estos tienen que tener en cuenta las personas, las necesidades y el contexto. El proyecto de educación social, implica conocimiento y centralización de las personas. (Santos, 1988)

De esta forma, impulsaran procesos de participación ya que se requiere un trabajo cooperativo para construir las competencias de participación, no solo para la situación vivida en ese momento, sino para todo lo cotidiano y la vida futura. Así, los gustos de los que intervienen, como las especificaciones del contexto, deben haberse tenido en cuenta, constituyendo se una parte fundamental en la construcción de proyecto

que debe ser centrado en las personas, de modo que estas puedan tomar decisiones rumbo al cambio o a la transformación buscada. (Santos, 1988)

Estos proyectos son desarrollados en los contextos donde es necesaria la transformación, partiendo desde el nacimiento de todas estas personas. De esta forma, el profesional de la Educación Social, ejerce un papel activo y participante en la elaboración y dinamización de estos mismos proyectos. La calidad de la relación entre el profesional y los actores sociales se construye de modo reflexivo en un espacio inter-subjetivo y exige, principalmente de parte de los profesionales, compromiso con la capacitación de los sujetos y con su propio cambio personal y social, que se coloque como sujeto de la relación, con una actitud para intervenir correctamente y reflexiva. (Timóteo & Bertão, 2012)

En definitiva, los proyectos de Educación Social son procesos que se desarrollan en lugares donde se necesita el cambio con urgencia y además, son protagonizados desde el inicio por las personas que participan (Lima, 2003). Para la construcción de estos es, entonces, necesario la toma de consciencia de los problemas y de las causas, las necesidades y los recursos existentes para su desarrollo.

El diseño de proyecto implica la definición de una finalidad que nos lleve a establecer objetivos teniendo siempre en cuenta la congruencia de los mismos. De esta forma, la finalidad es entendida como una motivación básica para la acción, siendo una línea general de aquello que se pretende alcanzar como el proyecto, pudiendo ser entendida como una línea maestra que orienta todas las acciones parciales y los une en una intencionalidad común. (Cembranos, Montesino & Bustelo 2001). La pertinencia del desarrollo de un proyecto en este contexto se vuelve importante, una vez que se trata de una escuela TEIP, donde existe un elevado riesgo asociado, ya que como legalmente se define, “integran a los territorios educativos de intervención prioritaria, antes que los designados como TEIP, que son los agrupamientos de escuelas o las escuelas no

agrupadas con un elevado número de alumnos en riesgo de exclusión social escolar” (Despacho Normativo nº20/2012, 3 de Octubre, artículo 2º)

Este proyecto “em vez de criar guerras, vai brincar com os teus colegas” que traducido es “en vez de crear guerra ve a jugar con tus amigos”, fue desarrollado con los alumnos/as que fueron quienes formaron el nombre, profesores/as y funcionarios/as de la escuela E.B das Campinas, habiendo surgido la necesidad de desarrollar interacciones positivas entre los chicos/as, basadas en el respeto y la cooperación de los profesionales para la mediación de los conflictos, promover las relaciones empáticas entre otras que serán desarrolladas a lo largo del TFG. Esta intervención se llevó a cabo de un horario de 400 horas. El proyecto estaba enfocado en los alumnos/as de 4º curso, modificando sus conductas agresivas físicas, verbales y psíquicas tanto al profesorado como con el resto de sus compañeros, trabajar la sexualidad desde el control ya que los chicos y chicas del colegio, tenían ideas totalmente erradas acerca de este tema.

Mi labor como profesional era acompañar no solo a los alumnos sino también a la escuela favoreciendo una escuela más inclusiva y comprensiva y por otro lado a las familias para hacerles ver la importancia que tienen en el recorrido educativo de sus hijos/as.

El trabajo estará compuesto por una fundamentación teórica, contextualización, análisis de las necesidades o demandas del contexto, objetivos/propósitos a alcanzar en el proyecto de intervención, una metodología de trabajo, temporalización, el/los procesos de evaluación que se lleve a cabo, análisis de la puesta en práctica y propuestas para desarrollos futuros y por último las conclusiones.

# **1. FUNDAMENTACIÓN TEORICA**

## **1.1. Educación y el contexto escolar**

La escuela es un sistema complejo, marcado por reglas, normas e imposiciones que intentan mantener el orden del espacio donde se refleja la sociedad y por eso mismo está marcado por fenómenos sociales. Es, por tanto, un espacio integrado no solo para alumnos/as sino también para profesionales, sean los docentes o no, al igual que para las familias y la propia comunidad que están inevitablemente envueltos de una forma más directa o no dentro de este (Correia, 2014).

La escuela tiene más funcionalidad que únicamente la de transmisión de conocimientos teóricos y es por eso por lo que debe ser encarada como una organización social, con personas únicas, culturas e identidades propias. Esta es un espacio heterogéneo, caracterizado por conflictos y contradicciones propias de las relaciones sociales debido a todo el conjunto de historias personales y colectivas que en ese espacio coexisten. Por tanto, la escuela es un lugar donde hay “distintas maneras de pensar y sentir, un conjunto de costumbres, de instituciones y de obras que constituyen la herencia social de una comunidad o grupo de ellas; conjunto de acciones del medio que aseguran la integración de los individuos en un colectivo” (Costa & Melo, 1993, p.456).

Según la LBSE (Ley 46/86 de 14 de Octubre), el 1º ciclo de la enseñanza básica portuguesa tiene como finalidad el desarrollo de la personalidad de los chicos/as;



garantiza adquirir conocimientos teóricos; fomentar valores y prácticas que colaboren para la formación de los niños/as de una forma consciente y participativa.

Es, evidente así la necesidad de la escuela en responder los diferentes saberes y áreas del conocimiento, adaptando diferentes dominios a los diferentes contextos. Por ello, debe tener una perspectiva de educación en donde sea todo teniendo en cuenta las diferentes dimensiones del ser humano, sus potencialidades personales, su identidad sea cultural, personal o social. La escuela debe estar atenta a responder las preguntas cada vez más emergentes en el contexto escolar: absentismo escolar y abandono, la violencia, la estigmatización de los alumnos y las familias, entre otros, exigiendo una intervención socioeducativa que represente una estrategia de inclusión. (Correia, 2014).

En Portugal, el primer ciclo de la enseñanza básica es universal, obligatorio y gratuito, tiene una duración de cuatro años y los niños/as entran en esta enseñanza a partir de los cinco años de edad (Ley 46/86 de 14 de Outubro, Artigo 6º). De acuerdo con la ley base del sistema educativo ((ídem, artigo 8º, nº1), la enseñanza en 1º ciclo es universal impartida por un profesor, independientemente de la materia, y apoyado en las materias especializadas.

De cualquier modo, la formación escolar fue desarrollando se a lo largo del tiempo y hoy tiene sentido que esta proporcione a los chicos/as competencias básicas de comprensión, expresión e interpretación, colaboración con sus amigos, trabajo en equipo, solidaridad, etc. Así, las competencias básicas serán desarrolladas personalmente con un sentido de desarrollo global, y no únicamente los contenidos teóricos o las competencias de lectura y escritura. La escuela debe, “formar seres humanos fuertes intelectualmente, equilibrados emocionalmente, capaces técnicamente y ricos de carácter” (Ferreira, 2009, p.103)

El currículum individual de cada alumno/as nos habla sobre el desarrollo de las competencias básicas en dos áreas distintas: disciplinares y no disciplinares. En el

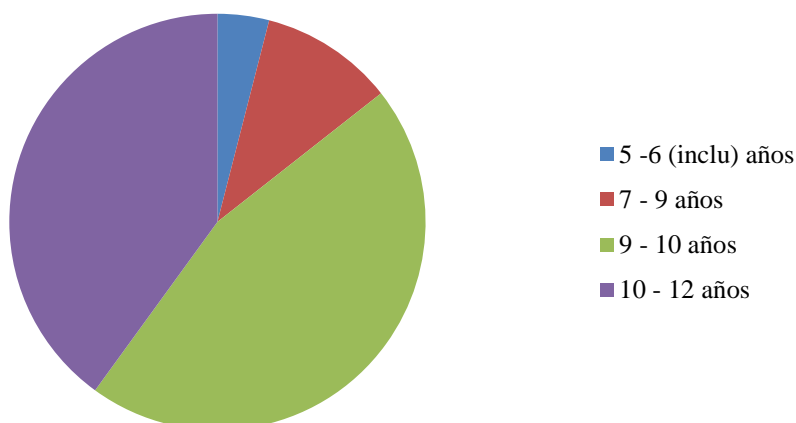
grupo de las áreas disciplinares, pertenecen la lengua portuguesa, las matemáticas, el estudio del medio ambiente y las expresiones que serán físico-motoras, dramáticas, musicales o plásticas. Por otro lado, las áreas no disciplinares están formadas por la formación cívica y por el área de proyecto, siendo estas articuladas con el resto de áreas curriculares, A estas competencias básicas se le suman las actividades de enriquecimiento curricular. (AEC)

## 1.2. Violencia en el contexto escolar

A pesar de que esto no son fenómenos recientes en el contexto escolar, los conceptos de la indisciplina y la violencia son bastante amplios y por eso mismo difíciles de dar una definición. Al margen, hubo distintas perspectivas acerca de este tema, no hay una que pueda considerarse correcta.

A continuación veremos una representación gráfica de aquellos niños/as que más frecuentan la violencia en la escuela. Esta representación será en base a la edad de los alumnos/as para así poder ver en que edades se produce más problemas de violencia:

### Violencia en el contexto escolar



Según Veiga (2007, p.15), la indisciplina es “la transgresión de las normas escolares, perjudicando las condiciones de aprendizaje, el ambiente de enseñanza o relacionado con las personas de la escuela.

Para Guimarães (1996), la escuela representa un espacio de indisciplina, ya que considera que esta es observable a través de los modos de comportamientos de los alumnos/as. Jesús (1996) afirma que hay facilidad de acceso a numerosas fuentes de información y que cada vez más se tienen la tendencia de aumentar, la incerteza en cuanto a un futuro profesional y la escuela de los alumnos/as e incluso, el aumento de la edad de escolaridad obligatoria son algunos de los factores que conducen a un cuestionamiento acerca de la utilidad de la escuela y al igual que su papel en un futuro.

Esta realidad está cada vez más presente en las escuelas y constituye un no cumplimiento de la gestión hecha por el docente, de las reglas implantadas previamente y que tienen como finalidad el aprendizaje en armonía de los alumnos/as (Curto, 1998)

Es fundamental distinguir tres diferentes niveles de indisciplina. Como considera Amado y Freire (2009) que son los desvíos de las reglas de trabajo, la turbia relación entre iguales y la difícil relación docente-alumno/a. Jesús (1996), citado por Velez, (2010) añade, que la indisciplina puede ser visible a través de los numerosos comportamientos del alumno/a como por ejemplo hacer barullo, salir del aula sin autorización por parte del profesional, discutir y agredir tanto a profesores/as como compañeros de clase, etc.

Para Estrela (2001), citado por Silva, (1999) esta cuestión puede estar relacionada con cuestiones familiares, con los propios grupos de iguales y hasta con el hecho con el hecho de que la escuela no está preparada para lidiar con las necesidades de cada alumno/a.

La violencia es definida por la OMS (2002) como el uso de la fuerza y de poder ante otra persona, con la intención de provocar algún daño. Con esto, para Sanmartín (2006) la violencia escolar es cualquier acción que la escuela provoque daños a terceros, pudiendo ser manifestada de diversas formas, como por ejemplo a través del vandalismo, que puede representar una forma de contestación de los alumnos por no sentirse parte del contexto y por otro lado también la agresión verbal y física entre los alumnos/as, como también entre ellos y los profesionales del centro.

Según Filho e Ferreira-Borges (2009), la indisciplina y violencia tiene una mayor dimensión y la causa de este fenómeno puede estar asociado al aumento de la escolaridad obligatoria o incluso la inadecuación de la enseñanza a las características individuales y personales de cada alumno. Guimarães (1996) afirma que “no podemos inculcar a la escuela como si la violencia solo estuviese por el lado de fuer. Apuntar a los padres/madres, la estructura familiar, estructura económica como responsables de la crueldad entre los niños/as (...) la violencia que es generada dentro de la propia escuela.” (p.81).

### **1.3. Preconceptos, Estereotipos y Discriminación**

La escuela es un lugar de interacciones, donde en ocasiones acaban en conflictos, a pesar de ello, debe ser afrontado como un espacio que promueve el desarrollo de la vida de los niños/as. Sabemos que en este espacio se da la coexistencia de actores sociales dependiendo del grupo de pertenencia con su cultura, etnia y perspectivas diferentes y por eso mismo acaba por surgir algunas situaciones de conflicto y tensión frente a lo desconocido.

Los patrones establecidos por la cultura no incluyen y nunca incluirán todas las maneras distintas de relaciones en lo cotidiano. La intención de abarcar estos patrones, comportamientos, actitudes y modos de pensar, generan un posible alejamiento, posicionando se al margen, deslegitimando a las personas y reproduciendo

desigualdades sociales, que favorece los estereotipos y prejuicios que pueden ser tanto de género, sexo, clase social, etnia o nacionalidad. (Jodelet, 2002)

Muchas de estas desigualdades frente a estos grupos pueden, a veces, asumir una mayor dimensión llevando a ataques bajo los prejuicios y estereotipos sobre un determinado grupo donde la violencia verbal y los ataques racistas y xenófobos son abundantes y por lo tanto, en algunos casos más extremos, puede llevar consigo actos de violencia física.

Los estereotipos y prejuicios son dos conceptos diferentes, aunque existe una relación entre ambos. Según Amaral (2002), los estereotipos son “concretizaciones de nuestros conceptos y prejuicios” (p.238). Para este autor, los estereotipos pueden incluso ser clasificados como “configuraciones psíquicas consteladas de forma independiente de experiencias directas”

Según la perspectiva de Tajfel (1984), los estereotipos pueden ser definidos como imágenes mentales de los individuos o acontecimientos, siendo que estas mismas pueden ser amplias o restringidas, y son acompañadas de una predisposición favorable o desfavorable en relación a cualquier miembro de la categoría en cuestión.

Los estereotipos pueden estar clasificados como, una representación social sobre el recorrido de un grupo, categoría o clase social (Ayestern & Páez, 1987). Por consiguiente, los estereotipos contribuyen también para no reconocer la singularidad de las personas.

Relativo a los estereotipos sociales sean positivos o negativos llevan un sentimiento de aceptación o de negación de grupo. No obstante, si estos sentimientos fueran mayoritariamente negativos, pasan a construirse estructuras psicológicas más complejas, caracterizadas por los prejuicios sociales (Ayestern & Páez, 1987).

Los prejuicios pueden ser visto como creencias compartidas que tienen como referencia algunos patrones de conducta o características comunes de los miembros de un determinado grupo (Pereira, 2010)

Según Amaral (2000), el prejuicio puesto en práctica implica “acciones y comportamientos discriminatorios, dirigidos a algo en específico (personas o grupos, significativamente diferentes), los cuales se concretizan en reacciones interpersonales medidas por los estereotipos” (p. 237).

Tanto los estereotipos como los prejuicios, al emplearse podemos decir que son una forma de discriminación o como afirma Myers (1995), una “conducta negativa injustificada hecha sobre un grupo o sus miembros” (p.347). El autor hace referencia a que la discriminación surge muchas veces del prejuicio o de las actitudes basadas en esto.

Existe una enorme necesidad de combatir los estereotipos y prejuicios en el contexto escolar una vez que, ha sido un problema cada vez más evidente y una cuestión emergente que es necesario solucionar, ya que puede acarrear consecuencias bastante negativas en el desarrollo de los niños/as víctimas de estos estereotipos y prejuicios. La escuela, como institución donde los chicos/as pasan la mayor parte del tiempo y promotora de la inclusión social, debe tener un papel importante en la erradicación de ciertos prejuicios y estereotipos ya que es una institución multicultural.

#### **1.4. Sexualidad y desarrollo social en la escuela.**

La transición de edad que va desde los 6 años hasta los 12 años es una de las más importantes en la vida de un niño/a. En esta etapa, la persona pasa de ser un

completo bebé, conociendo todo lo que le rodea, empezando a tener consciencia de lo que ocurre a su alrededor, a un niño/a donde comienzan a crear un proceso de mayor desarrollo motor, desarrollan una relación con el medio físico de una forma diferente a como lo había hecho hasta ahora, ya comienza a buscar el respeto en sus otros “rivales” de vida (principalmente los niños). Durante el periodo el niño/a irá desarrollando una serie de conceptos que serán los que le guiará durante su vida, siendo parte del futuro hombre o mujer en el que se convertirá.

Esta transición para la persona será muy importante el hecho de crear o integrarse en un grupo de amigos o una banda en la cual se puedan sentir identificados, el sexo por el cual sienta atracción, las heridas que se van formando el niño/a, la escuela como método de integración o de exclusión, la familia como apoyo y ayuda en este proceso teniendo efecto positivo o en ocasiones provocando un efecto totalmente negativo. Estas cosas serán de apoyo o de destrucción para el futuro hombre o mujer, determinará el éxito o el fracaso de la persona.

Según Delmine y Vermeulen (2001) esta transición tan determinante en la evolución de una persona donde simplemente serán niños y niñas tiene su fin a la edad de los 12 en su mayoría. A partir de esta edad pasan a otra de las fases más críticas, sino, la más crítica de todas y es la adolescencia. La adolescencia no sólo está marcada por el gran avance que se da en el desarrollo social, cognitivo o sexual sino principalmente por la parte emocional. Es una de las fase en donde la construcción de la identidad es más afectada ya sea para bien o para mal y en donde los grupos de amigos ya son más seleccionados previamente en donde en muchos para sentir se parte del grupo tendrá que hacer algo o ser parte de algo, para así poder considerarse miembro de ese grupo.

Además del desarrollo motor, según en el libro de Delmine y Vermeulen (2001) clarifican el desarrollo intelectual, en donde niños/as de 3 a 7 años se encuentran en la fase de estadio pre-operatorio donde en ella se produce un proceso de asimilación de los

objetos tanto presentes como no presentes. Esta etapa tal y como hablan estos autores está marcado por una fase más observadora que motora. Los niños absorben todo cuanto hay a su alrededor para posteriormente una vez se dé un mayor desarrollo cognitivo y motor llevar lo a la práctica. A pesar de ser una fase más observadora que práctica, poco a poco se comienza a ver en la persona como hace los intentos e incluso llegando en ocasiones a conseguir, algunas de las operaciones que han sido observadas previamente.

Basándonos en el libro de Delmine y Vermeulen (2001) a partir de los 7 años en adelante, entran en una fase de determinación de las operaciones, acciones conceptualizadas, reversibles y coordinadas a otras en un sistema conjunto. Los niños y niñas a partir de los siete años de edad comienzan a desarrollar más su complejidad motora y cognitiva, por lo tanto cada uno de los movimientos o acciones que lleven a cabo tendrán una mayor conexión y coordinación entre ellas.

Una de las fases más importantes en niños comprendidos 6-12 años es el desarrollo afectivo. Esta fase se comprende a su vez de siete fases divididas según las edades. Hay que destacar que en el caso de las chicas este desarrollo se da más rápidamente que en los chicos.

A los 6 años suelen definirse como niños/as los cuales aún se encuentran a la defensiva, indecisos. Comienzan a ser más impulsivos e inconstantes. Son dueños de su propio mundo.

A los 7 años, comienzan a encontrar un equilibrio entre lo que su interior le pide y las exigencias que su medio le da. Comienzan a multiplicarse sus fantasías y mejora en las relaciones sociales ya que cada vez más tiene una idea más concienciada de ella misma y de los otros.



A los 8 años comienza a darse de una forma espontánea una separación entre chicos por un lado y chicas por el otro. Comienzan también a clasificar las amistades, por ejemplo, amigos de “verdad”, amigos de “corazón”, “grandes amigos”.

A los 9 años de edad, comienza a aparecer un poco de crítica social y autocrítica.

A los 10 años, es una edad en donde se da un buen equilibrio en la persona. Esta época ya comienza a darse una separación mayor en el desarrollo entre chicos y chicas por ejemplo, las chicas son más conscientes de sus relaciones sociales que los chicos.

A los 11, aumenta su concentración, comienza a criticar a sus superiores, son mucho más racionales pero también comienzan a ser más desobedientes, empiezan a entrar en una etapa de rebeldía a los superiores.

Los 12 años son la última etapa de este desarrollo y en esta edad comienzan a ser más positivos y estar dispuestos con mayor energía ante la vida y cada una de las tareas que se le presentan. Aunque aún siguen dejando muestra de rebeldía ante los superiores y el deseo de querer saber más que ellos.

Según Delmine y Vermeulen (2001), hablan de una transición que está marcada por un gran interés en el conocimiento del cuerpo, aspectos sexuales, aunque no a una escala muy grande pero si comienzan a haber pequeños matices de interés.

Por otro lado, Fernández y Extremera (2002) dicen que la comprensión emocional conlleva “habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetarlas y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos”

Esta fase, según Delmine y Vermeulen (2001), lo llaman “fase genital”, se caracteriza por que se da una tensión sexual, llegando se a un apego a un objeto sexual, aparece una nueva necesidad sexual que no conocían hasta ese momento y comienza a tener más importancia los órganos genitales que cualquier otra parte.

Al igual que en el desarrollo motor y afectivo, aquí también las niñas suelen ir un paso por delante a los chicos y lo expresan de una forma diferente. Ambos en esta nueva necesidad sexual que aparece en los chicos lo expresan de una forma más nerviosa, esa novedad e inseguridades intenta ocultar la, haciendo se fuertes, y no acostumbran a compartirlo con sus iguales (mismo sexo), en cambio las chicas a pesar de tener las mismas inseguridades y nerviosismo, son más racionales pueden compartirlo con sus iguales y se desarrollan antes que los chicos.

“La adolescencia puede ser considerada como la vuelta a la idea de la infancia. Los fenómenos de pubertad modifican el esquema corporal del adolescente que busca una nueva identidad”. (Delmine y Vermuelen, 2001, Pág, 165).

Por último, uno de los mayores fuertes de un niño/as es el desarrollo social. Este desarrollo determinará mucho la persona en la que se irá convirtiendo. Los grupos sociales son muy diversos y desde pequeños están seleccionados por gustos, aficiones, etc.

“Designamos socialización, al proceso por el cual se apropian los valores, ideales, normas y creencias del entorno cultural”. (Elisa, Pág. 1).

La socialización es uno de los puntos más claves de una persona, incluso llega a ser vital para la construcción de la identidad y su integración en la sociedad. En las

escuelas este proceso de integración es fundamental, ya que cada vez más se dan casos de niños/as que tienen mayor dificultad para aprender, además de que sean de otra etnia, creencias o cualquier tipo de diversidad funcional o psicológica... Es decir, la integración escolar cada vez más está afectando y agilizandando su introducción en las escuelas. Por ello, “la escuela debe ser una comunidad educativa abierta, donde participen, interactúen y cooperen todos los elementos personales, de modo que sus alternativas educativas se centren en el niño/a, donde el proceso enseñanza aprendizaje atienda al desarrollo integral de éstos/as, por medio de aprendizajes significativos y funcionales.” (Arias, Arraigada, Gavia, Lillo y Yáñez, 2005, Pág. 20)

A partir de los 6 años los niños/as comienzan a tener algunos rasgos socializadores, como puede ser el respeto por los otros, ser conscientes de las cualidades de cada uno, sus aficiones. A partir de la observación de estos puntos comienzan a crear lazos y formar grupo.

En estas edades la escuela es el mayor proceso de socialización en niños/as ya que allí pasan la mayor parte del tiempo con sus iguales. La escuela es donde comienza a formarse los grupos o banda, pero por ende hay niños que comienzan a ser excluidos por que “no cumplen” los requisitos para entrar en ese grupo o pandilla.

Entre los 10 y 12-13 años, los niños/as comienzan una vida social intensa, donde se produce la idea en la que “cada persona aporta al grupo lo que el propio grupo espera de él, cada uno recibe del grupo todo lo que la persona espera del grupo” (Delmine y Vermeulen, 2001, p. 170).

Se produce una conexión basada en la lealtad y fidelidad y en base a esta idea se organizan cada grupo. Cualquier persona del grupo al romper esta base, estaría fallando al grupo y así mismo. En esta edades es donde podemos apreciar mayores casos de exclusión social entre niños/as.

## **1.5. Papel del educador/a social en el contexto escolar**

Se considera que el profesional de la educación social desenvuelve una acción educadora en el terreno social, enfocando se en las mismas finalidades, tanto de las ciencias sociales como de las ciencias de la educación, en el campo de la intervención socioeducativa (Mendes 2014). Al margen de eso, el educador/a social debe ser visto como un profesional que establece una relación humana próxima, para la definición de proyectos, que colaboren en la ayuda a las personas o grupos, o incluso poblaciones en situaciones de riesgo, tanto de exclusión como de vulnerabilidad social, a desarrollar su propia autonomía. Se opta, entonces, por trabajar en conjunto con esas personas, no dando soluciones, pero ayudando a que las personas puedan encontrarlas, para que ellas consigan construir sus proyectos de vida y cambiar progresivamente a ser personas más autónomas y conscientes,

El objetivo principal de la formación en educación social para por el desarrollo de las competencias que contribuyen al desarrollo y la defensa de la autonomía personal y en sí la ciudadanía, por parte de los individuos y los grupos que, por cualquier motivo, se encuentren en situaciones de riesgo (Oliveira, 2001).

El profesional de la Educación Social puede participar dentro de los equipos multidisciplinares, para llevar a cabo sus competencias y poder desarrollar su trabajo, en conjunto con otros profesionales de las distintas áreas e incluso estar en contacto con distintas entidades sociales. Al igual, el educador/a puede desenvolver la función como mediación social dentro de la escuela. Puede ser hecha a nivel interno (entre alumno; entre alumnos-profesores) favoreciendo la integración escolar, diseños de proyectos educativos a niveles de prevención, dinamización de valores de ciudadanía activa, educación intercultural, etc.; a nivel externo, podría ser un apoyo para las familias en situación de riesgo, estando en contacto con los servicios sociales en favor de la búsqueda de distintos tipos de recursos, promocionando acciones de educación parental, desarrollando competencias personales y parentales; por último el educador/a podrá apoyar a las minorías étnicas, gracias a la proximidad con la cultura escolar,

desempeñando un papel mediador teniendo como punto de mira el respeto entre las diferentes culturas, favoreciendo las relaciones de proximidad.

La educación formal, actualmente, para por ser una necesidad y una exigencia de la que no se puede escapar, porque se tornó un elemento crucial en el crecimiento de los niños/as como personas y ciudadanos. Les proporciona la posibilidad de tener una buena carrera profesional, llevando consigo una buena y equilibrada integración social.

Con todo, es posible entender que cada vez más las relaciones de los niños/as y los jóvenes con la escuela es difícil, siendo una preocupación, no solo para profesoras sino principalmente para los padres/madres (Marujo, 2002).

El educador/a social también puede desarrollar su trabajo en el ámbito de una educación no formal. Estos profesionales, unidos como los educadores/as, pueden dinamizar proyectos educativos a nivel extracurricular, promoviendo la mediación entre la escuela y las familias, e incluso dinamizar actividades de ocio y tiempo libre (Baptista, 2000).

## **2. CONTEXTUALIZACIÓN**

La escuela en la cual se realizó el desarrollo del proyecto pertenece al Agrupamiento Vertical de las escuelas de Viso, formado por tres jardines de infancia (preescolar), tres centros de enseñanza de 1º CEB (primaria), donde se realizó el proyecto en la escuela E.B das Campinas y la escuela Sede de 2º y 3º ciclos (ESO).



La institución donde se llevó a cabo el proyecto se sitúa en la zona de Ramalde, en el barrio de las Campinas, una de las zonas conflictivas y de algunas familias en riesgo de exclusión social de Oporto (Portugal). Este municipio pertenece a la provincia de Oporto unido al norte por la ciudad de Matosinhos, al sur por la unión de la ciudad de Lordelo do Ouro y Massarelos, y al este unido a Paranhos, unión de los municipios de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau y Vitória, y al oeste por la unión de municipios de Aldoar, Foz do Douro y Nevogilde.

A través del análisis de cuadros (Anexo) referentes al municipio, en base a los números de proyecto educativos del agrupamiento de escuelas, se ve un crecimiento en la población de 2001 comparativamente al año 2011, con todo esto podemos observar que hay una disminución de jóvenes y un aumento de la población de más de 65 años. Ramalde es uno de los municipios que tiene mayor porcentaje de chicos/as en edad de enseñanza obligatoria a pesar de todo.

Entendemos, que la tasa de desempleo ronda un 17,67%, afectando más al sexo masculino que al femenino. Además, el sector de la actividad laboral con más peso es el sector terciario, basados en trabajos sociales o incluso el comercio. La tasa de analfabetismo es de un 2,60%. A pesar de ello, en base a los datos analizados y teniendo en cuenta que no me permitieron consultar los procesos individuales de cada alumno, a través de las conversaciones informales e intencionales con distintos profesionales, pude ver que la población que hay dentro de la escuela pertenece sobre todo a una clase media-baja, con muchos casos de desempleo.

La escuela EB das Campinas tiene una medida política educativa bastante específica, ya que se trata de una escuela de territorio educativo de intervención prioritaria (TEIP). Esta medida fue creada por el ministerio de educación, estableciendo una “intervención en determinados espacios geográficos, administrativos y sociales para combatir los problemas de exclusión social y exclusión escolar”. (Barbieri, 2003, p.44)

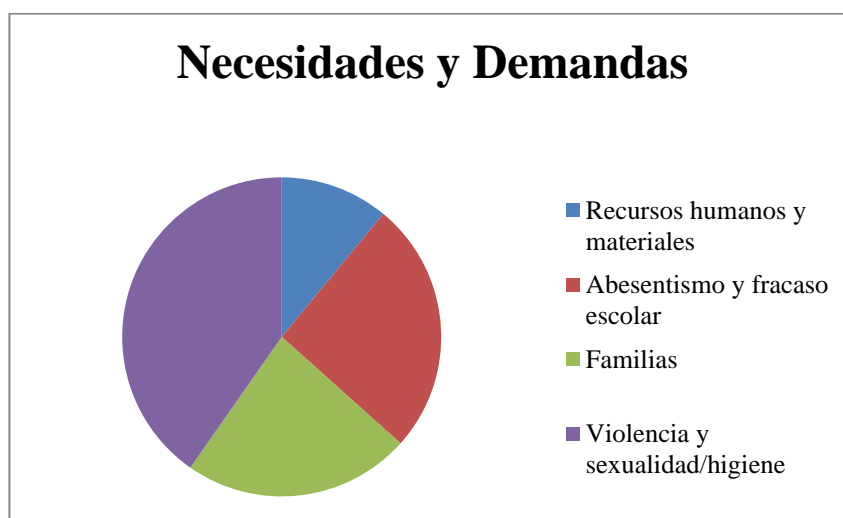
### **3. ANALISIS DE NECESIDADES Y DEMANDAS**

Para detectar cada una de las necesidades (Anexo) que me he encontrado en el contexto no utilicé ninguna herramienta en particular simplemente la observación, a través del Sistema de práctica naturalista en donde simplemente me envuelvo en el entorno. Una de las mejores fuentes de información para la detección de las necesidades y demandas es ser uno mismo parte del context integrandose como uno más, viviendo en primera persona cada una de las necesidades tanto materiales, físicas, emocionales que una persona en este caso alumnos/as vivían en ese contexto.

Durante 1 mes y medio, quise formar parte de su grupo, siendo uno más de ellos/as teniendo claro mi posición de educador. La mayor fuente de información eran cada uno de los profesionales del centro y alumnos/as que lo formaban. Así que durante ese tiempo intente ser una esponja, donde el medio me golpeara con cada una de las

realidades que se producía. Toda la información necesaria la conseguí a partir de la observación participativa, ratos en los que jugaba con los chicos/as en los recreos, charlas informales, etc.

Antes de profundizar en teoría, mostraré un gráfico en donde se hará referencia a las necesidades detectadas a lo largo de este proceso:



También, para la detección de necesidades se utilizó el modelo de evaluación CIPP (Anexo), la evaluación del contexto no da el conocimiento y la caracterización de la realidad, llevando a cabo posteriormente detectar los problemas, necesidades, recursos, potencialidades, a partir de los cuales se diseñara la intervención en el contexto (Stufflebeam & Shinkfield, 1995)

Pero principalmente y en donde se centró el proyecto que se llevó a cabo, fueron en las necesidades que se detectó a lo largo del tiempo en los niños/as de la propia escuela y las familias, a partir de charlas informales y una observación participativa que me acompañó durante todo el proceso.

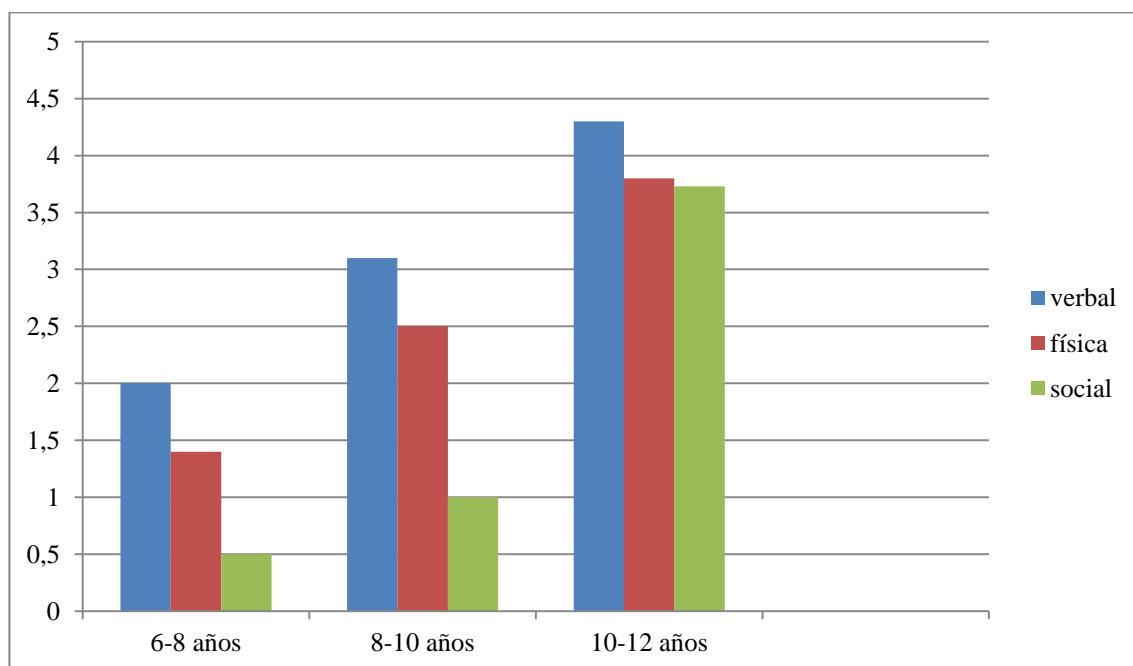


Según Silva (2003) investigar en la relación escuela-familia hará comprender el sistema educativo, siendo un tema muy complejo, ya que es mezclar de forma simultánea la relación entre sociedad-escuela, esto es el funcionamiento de cada escuela con la comunidad en donde se encuentra. Esta relación que acontece en un espacio y tiempos concretos, es analizada por los seres humanos que transportan para analizar sus valores, emociones, sentimientos y todas sus vivencias asociadas a este contexto. De esta forma, para entender la relación entre escuela-familia debemos mirar la como relaciones de poder que poseen diferentes culturas e intereses.

Por ello surge la necesidad de una mayor unión de los padres en la vida escolar de sus hijos y la creación de una relación más apelativa y acentuada entre la escuela y la familia.

A lo largo de la detección de las necesidades se vio en los niños/as del centro como respondían ante cualquier situación de una forma agresiva y violenta. Según Matos (2008) existen tres tipos de agresividad: verbal, cuando un agresor recurre al uso de las palabras o expresiones verbales como amenaza, insultos o críticas; física, el ataque físico a otra persona o grupo de ellas (puñetazos, patadas, empujar, morder, etc.); y la social que utiliza la exclusión social de los juegos de forma intencional. Estos tres tipos de agresividad están presentes en las continuas interacciones de los niños/as del colegio.

En este gráfico se hace referencia a cual tipo de agresividad era más o menos predominante:



La sexualidad y el conocimiento de nuestro cuerpo es otra de las necesidades encontradas dadas la mala información que los alumnos/as tienen y sobre todo la importancia de conocer cuáles son los límites de nuestro propio cuerpo y el de los compañeros.

Según Sprinthall & Collins (2008) la sexualidad “engloba las emociones, los comportamientos y las actitudes que están asociadas no solo para procrear, sino también los patrones sociales y personales que acompaña a las relaciones físicas íntimas, durante la vida de la persona”.

La definición de sexualidad que nos ofrece la Organización Mundial de la Salud (OMS), afirma que esta influye en nuestros pensamientos y por tanto también en la salud física y mental (Almeida, Marinho & Tavares, 2010)

Otra necesidad que surge es la necesidad de concienciación a los niños/as sobre la importancia de la higiene diaria, desarrollando hábitos saludables relativos a la salud e higiene.

Otro de los problemas visibles son el absentismo escolar o incluso el fracaso escolar, que a pesar de no ser lo mismo puede haber una influencia de uno sobre el otro, o sea, el niño/a que tiene una tasa de absentismo alta puede conducir al fracaso escolar. Tavares (2006, p.19) define absentismo como “una expresión utilizada para designar la falta de alumnos/as en la escuela. En un sentido más amplio es la suma de dos periodos que los alumnos/as de una determinada escuela se encuentran ausentes, no siendo ausencia justificada por alguna enfermedad prolongada en el tiempo” es decir, el absentismo está relacionado con el medio escolar y familiar. Por otro lado, el fracaso escolar es la falta de motivación respecto a la escuela y el no reconocimiento de la misma. Barroso (2003) entiende que la escuela es también responsable del fracaso escolar de los alumnos/as, por la falta de individualización, que no promueve el desarrollo de las competencias adaptadas a cada alumno.

Para Tavares (1998), las causas del fracaso escolar son variadas y pueden depender de varios factores ya sean internos o externos a la escuela. Los factores externos pueden ser las características socioeconómicas y culturales de cada niño/a, como de la comunidad educativa, la profesión de los padres, etc. En cuanto a los factores internos, tienen que ver con los docentes, el método de enseñanza y la adecuación de este a cada alumno, la relación/conflictos institucionales, las relaciones entre iguales, entre otros.

## **4. OBJETIVOS/PROPOSITOS**

Un diseño de proyecto implica una finalidad concreta que nos lleve a los objetivos teniendo siempre en cuenta la congruencia entre ambas. De esta forma, la

finalidad es entendida como una motivación básica para la acción, siendo una línea general de aquellos que se pretende alcanzar con el proyecto, pudiendo ser entendida como una línea que orienta todas las acciones parciales y los confiere con una intencionalidad común (Cembranos et al, 2001).

La finalidad de este proyecto es promover el desarrollo de las competencias personales y sociales, de modo que favorezca las relaciones interpersonales entre toda la comunidad escolar.

Esta finalidad se caracteriza en tres objetivos generales que a su vez estará dividido en distintos objetivos más específicos.

**Objetivo General 1** - Favorecer el desarrollo de valores y actitudes en la adopción de comportamientos saludables relativamente a la sexualidad.

**Objetivos específicos:**

1.1 Tener consciencia de la necesidad de preservar su propio cuerpo.

1.2 Reflexionar y adecuar el uso del vocabulario utilizado para denominar los órganos sexuales.

1.3 Aceptar y respetar al otro independientemente de sus características físicas y de identidad.

1.4 Debatir y aclarar con naturalidad aspectos relativos a la sexualidad.

- 1.5 Proporcionar momentos de educación y reflexión acerca de la sexualidad y de los cambios asociados a la pubertad y la adolescencia.

**Objetivo General 2** - Promover relaciones empáticas basándose en la cooperación y el respeto entre alumnos/as.

**Objetivos específicos:**

- 2.1 Priorizar el diálogo como recurso principal para la resolución de conflictos.

- 2.2 Aceptar y respetar el punto de vista del otro.

- 2.3 Trabajar en equipo valorizando la diversidad cultural

- 2.4 Escuchar y comprender a los alumnos en situación de conflictos.

- 2.5 Crear espacios de reflexión acerca del origen de los conflictos centrándose en su resolución.

**Objetivo General 3** - Valorizar la cooperación entre escuela y familia, encarándose como agentes de socialización interdependientes que contribuyen en la construcción de la identidad y desarrollo del individuo.

**Objetivos específicos:**

3.1 Desarrollar una relación empática y de mayor proximidad con la escuela.

3.2 Reflexionar acerca de la importancia de una relación cooperative

3.3 Permitir que los padres entren en el espacio escolar diariamente

3.4 Dinamizar más actividades en que los padres puedan participar en el proceso educativo de sus hijos/as.

## **5. METODOLOGÍA**

Teniendo en cuenta que se me permitió acceder a los procesos individuales de cada alumno, el análisis fue hecho a través de la lectura del proyecto Educativo de Agrupamiento de escuelas de Viso y del Plano de Actividades de EB das Campinas. Quivy & Campenhoudt (1992) indican que el investigador puede recoger dato a través del análisis documental para así poder analizar los y estudiar los, además es necesario de que haya un cuidado meticuloso para que los datos analizados no interfieran en la visión de la realidad.

La observación participante acontece cuando el observador se sumerge en el grupo que está siendo observado, haciendo una observación mucho más intensiva,

profunda y de confianza, permitiendo la identificación de las dinámicas y entendiendo el sentido de estas en cada momento (Spradley, 1980).

Durante todo el proceso de la intervención aunque más claramente en la detección de las necesidades y demandas la observación participativa y el carácter naturalista de la intervención fue fundamental. Esto fue lo que me permitió en gran manera poder recoger de una forma bastante clara cada una de las necesidades que prevalecían para así luego poder intervenir de la mejor forma posible.

Continuamente mi intervención la enfoqué desde lo más natural, sin utilizar muchas herramientas de trabajo, simplemente yo mismo adentrándome en un contexto y siendo una como una esponja, preparado para absorber todo lo que pudiera. Este trabajo no fue sólo con los chicos/as de la escuela sino también con las familias y sobre todo con los profesionales del centro, viviendo e intentando poner en la manera de lo posible en su piel para de esa forma poder comprender lo mejor, sin dar paso a juzgar antes de tiempo.

Trabajar de esta forma tan naturalista nos permite como educadores poder comprender mucho mejor el contexto en el que nos encontramos, nos facilita detectar cualquier necesidad o alteración durante el proceso y lo que para mí es algo primordial, las personas a las que les ofrece tu ayuda, pueden facilitar tu integración y evitamos la barrera donde yo soy el educador y ellos/as son a los que les voy a ayudar, favoreciendo el respeto mutuo, sin poner jerarquías de por medio.

Las dimensiones afectivas que esta implica pueden comprometer un poco los análisis realizados, siendo difícil de establecer un distanciamiento óptimo, pudiendo ser confundida con la historia personal y la vivencia de cada uno de los análisis del contexto (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Así que, es muy importante la existencia de una distancia óptima, una vez que a pesar de estar directamente unido a la persona, no puede tomar cualquier tipo de partido o de dar una solución. Su papel es estar atento y crear situaciones favorables de las relaciones sociales (Carvalho y Baptista, 2004).

Patton (2002) afirma que estas se basan en cuestiones que van surgiendo de forma natural a través de la interacción con las personas, llevando a cabo también una observación participante. A través, de ellas es posible entender el tipo de relaciones existentes, los conflictos y la visión de las personas relativamente a determinados asuntos, construyendo así un conocimiento compartido con la realidad, dando voz a esas personas involucradas.

La candelarización de las actividades fue la siguiente, siendo verde la primera acción y azul la segunda, siendo rojo los momentos de observación:

Meses/Horario	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
11:00 – 12:00	Red	Red	Blue	Green	Green	Blue
12:00 – 13:00	Red	Red	Green	Blue	Blue	Green
13:00 – 14:00	Red	Red	Blue	Green	Green	Blue
14:00 – 15:00	Red	Red	Green	Blue	Green	Red
15:00 – 16:00	Red	Red	Blue	Blue	Green	Red

Las actividades del proyecto se dividieron en dos acciones diferentes y cada una con su serie de actividades.



## **I Acción: “Jugando y jugando vamos a mejorar”**

El proyecto “Jugando y jugando vamos a mejorar” (Anexo) tiene como finalidad incidir sobre el problema de los conflictos que recurre al vocabulario inapropiado e insultos, teniendo como base la diferencia y la singularidad de cada uno. Fue imprescindible, trabajar el desarrollo de las interacciones positivas entre los niños/as, mejorar la comunicación entre los iguales, potenciar el trabajo en equipo y fomentar el respeto entre los iguales independientemente de la cultura, sexo o religión de cada uno. Estos aspectos fueron trabajados a partir del ejercicio de dinámicas de grupo, espacios de reflexión, trabajos de arte plástica. Cada sesión tuvo una duración de 60 min.

Como producto final de todo aquello que se fue desarrollando a lo largo de las sesiones, de las reflexiones realizadas y de los problemas trabajados los niños/as realizaron un mural (Anexo).

## **II “Estamos Creciendo”**

La acción “estamos creciendo” surgió del problema detectado por los reducidos conocimientos que toca la sexualidad, que originan actitudes y comportamientos desajustados entre los iguales.

Los niños/as usan la sexualidad y conceptos que realmente desconocen su significado, simplemente lo utilizan para atacar a sus compañeros/as. Fue por esa razón que creí que sería importante trabajar este problema. No obstante al iniciar esta acción, surgieron una serie de acontecimientos, que no permitió que se continuaran las

actividades relacionadas con esta acción. Lo ocurrido no puede ser relatado en el desarrollo de este trabajo ya que la institución pidió máxima cautela con lo ocurrido.

Por otro lado, los propios profesores responsables de los cursos con los que se iba a trabajar esta acción pidieron que no fuese abordado ya que la sensibilidad de los alumnos/as en ese momento era muy alta, y además los propios alumnos/as consideraban que no era el momento oportuno para tratar de ese asunto.

Fue uno de los momentos más difíciles en la realización del proyecto de intervención, ya que era una necesidad bastante grande entre los niños/as de la escuela. Pero me di un golpe de realidad, intente abarcar lo de una forma y en un momento nada apropiado. Bajo mi punto de vista lo vi algo tan necesario y natural que olvide por unos instantes que estaba trabajando en cierta forma para una institución educativa y que a pesar de dejarme hacer muchas cosas, no dejaba de ser un sistema reglado gobernado por leyes educativa.

No obstante, fue necesario este golpe de realidad, porque me hizo aprender que hay ciertas necesidades que quizás no se puedan trabajar de una forma directa pero si disimuladamente, aprendi que no siempre podemos trabajar lo que vemos que es necesario porque quizás no todos lo ven como necesidad o problema.

## **6. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN**

La evaluación debe permitir que se encuentren alternativas actuación relativamente a cada problema, es decir, es “un proceso de identificación, recogida y presentación de información útil y descriptiva acerca del valor y del mérito de las metas, de la planificación, de la realización y del impacto de un determinado objeto, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, para la solución de los problemas

y para promover la comprensión de los fenómenos involucrados (Stufflebeam & Shinkfield, 1995, p.183)

Serrano (2008) afirma, que la evaluación es un proceso de reflexión que da la posibilidad de reconocer los errores y los éxitos del proyecto, con el fin de corregir en el futuro, permitiendo de este modo explicar y evaluar los resultados de las acciones realizadas.

Por eso mismo la evaluación debe darse en todos los momentos del proyecto, siendo un proceso continuo y multidimensional, que no se enfoca solo en los resultados previstos y obtenidos, sino también en la reflexión sobre la acción. Por eso mismo, este proceso representar una búsqueda de la comunicación entre el evaluador y los actores que participan en el desarrollo del proyecto. También la evaluación debe intentar de entender el valor y el sentido de la acción para las personas más que el cumplimiento de los objetivos (Monteiro, 1996).

## **Modelo CIPP**

La evaluación fue bastante positiva ya que pude abarcar la mayoría de las necesidades detectadas en un principio. El modelo CIPP aporta gran información sobre el contexto de trabajo y las personas con las que se trabaja por lo que la información es muy amplia y variada.

Este modelo fue el apoyo a toda la evaluación de caracter naturalista que lleve a lo largo de todo el proceso. Al igual que en la detección de las necesidades y en el desarrollo de la intervención, la evaluación tambien fue objeto de una práctica naturalista a través de la observación participante teniendo como fin el modelo CIPP.

Esta observación me permitió poder trabajar de una forma más clara y viendo los resultados sin ningún tipo de condicionamiento a la hora de realizar cuestionarios o cualquier tipo de herramienta de este tipo en donde los chicos y chicas pueden no responder 100% con la verdad.

El modelo CIPP de Stufflebeam & Shinkfield (1993) (Anexo) fue elegido para la evaluación del proyecto ya que es un modelo que mira la una evaluación del proceso de forma más amplia, es decir, no se limita a los objetivos propuestos si fueron o no alcanzados.

En la evaluación del contexto, las acciones deben centrarse en el conocimiento de la realidad. De esta forma, podemos observar los problemas, necesidades, recurso y potencialidades que provienen de ese análisis de la realidad. En la toma de decisiones, es la fase inicial que se decide cual es el contexto donde será aplicado la evaluación, definiendo los objetivos y prioridades, y se identificarán los principales obstáculos (Pereira, 2010)

Para terminar, la evaluación tiene, según Stufflebeam & Shinkfield (1989), citados por Pereira, (2010) como objetivo principal verificar en qué medida la evaluación satisface las necesidades de todos los participantes. Por eso en esta fase debe recoger las opiniones acerca del proyecto en relación a la satisfacción de las misma, junto de los participantes, frente a los objetivos predefinidos y las necesidades del contexto (Stufflebeam, (2000), citado por Pereira, (2010).

Según Stufflebeam y Shinkfield (1995), la evaluación de entrada permite evaluar el éxito, la eficacia, los imprevistos y los problemas que surgen en el recorrido de las acciones. Para Cembranos (et.al 2001), en la evaluación de entrada debe existir una coherencia entre el análisis de la realidad y la evaluación del contexto y de los objetivos.

En base a los objetivos específicos y objetivos generales identificados, es notable que estos van en función de algunos de los problemas y necesidades priorizados por los actores sociales (anexo) es decir, por los alumnos, profesores y funcionarios notando se una unión entre la finalidad del proyecto y los objetivos.

## **7. ANÁLISIS DE LA PUESTA EN PRÁCTICA Y PROPUESTAS PARA DESARROLLOS FUTUROS.**

La puesta en práctica de este proyecto ha sido u largo camino, donde hubo bastantes dificultades, como el idioma, los profesionales, los docentes al ver a un chico español, etc.

La zona donde lleve a cabo la intervención es un barrio donde hay zonas en concreto que viven familias en exclusión social y en donde hasta donde yo supe no hay muchos proyectos que vengan por parte de la educación social unido a proyectos educativos. Las familias están fuera del recorrido escolar de sus hijos/as. Creo que algo a mejorar por parte del centro escolar, es dejar atrás los estereotipos y preconceptos que bloquen la interacción de la escuela con la comunidad, la escuela debe formar parte de la comunidad no alejarla.

Por otro lado, la falta de acompañamiento por parte de los docentes ha sido otro de los motivos que mejoraría, ya que en una escuela de este tipo es fundamental y primordial la comunicación entre los profesionales y el educador que venga de fuera pero que trabajo en el momento. Sin comunicación el proceso es más lento y además hay información que se va perdiendo.

En muchos casos accedía a la información por ser más curioso e ir con la oreja pegada a todos lados que por la propia información que los propios profesionales me concedían.

Proyectos como este debería llevarse a cabo durante todos los años en todos los curso, empezando desde el preescolar, para así en un futuro poder favorecer esos valores en favor de las relaciones interpersonales, la convivencia con otras personas de distintos pensamientos, sexo, religiones, etnia, etc. La escuela debe formar personas y no máquinas enfocadas y llenas de información que la mayoría posteriormente será olvidada.

## 8. CONCLUSIONES

El proyecto “En vez de crear guerras ve a jugar con tus colegas”, desarrollado en las clases de 4ºA y 4ºB fue bastante positivo no solo para mi futuro como profesional de la educación social sino también para los niños/as y los profesionales del centro. Tuvo como finalidad promover el desarrollo de las competencias personales y sociales, favoreciendo las relaciones interpersonales y el trayecto académico de los alumnos/as.

Tuve grandes dificultades en el diseño del proyecto ya que el contacto con las familias siempre fue muy complicado, sabiendo que hubiera sido importante este contacto en el desarrollo del proyecto, acabe por llevar a cabo ese objetivo y centrarme en los otros. Todo el desarrollo del proyecto fue para y por los participantes. Los niños/as tuvieron un papel decisivo en todas las tomas de decisiones, siendo ellas las que decidían los temas a abordar en las sesiones o el tipo de actividades que les gustaba hacer y de qué forma, participando activamente en cada una de las etapas del proyecto.

Al igual, los docentes titulares de las aulas, participaron en el desarrollo del proyecto, algo muy importante desde el principio del proyecto. Una vez que ellos estaban presentes en las sesiones, siempre ayudando y aportándonos ideas de vital importancia como a los materiales a utilizar, o como abarcar la clase cuando no conseguía llevar la de la forma más correcta, aconsejando, etc.

Pude notar como los alumnos/as fueron siendo más participativos en las actividades de forma progresiva, teniendo cada vez mayor capacidad de reflexión en cada una de las sesiones programadas.

Este proyecto permitió a los alumnos desenvolver algunas competencias de trabajo en equipo, cooperación, ayuda entre iguales, reflexión, etc. Envolviendo de forma indirecta, escucha activa, la tolerancia, el respeto mutuo, la empatía, aspecto imprescindibles para trabajar en los grupos.

En definitiva, este proyecto llevado a cabo durante mis prácticas profesionales en Portugal fue una fase fundamental de mi formación como educador, tanto por los aprendizajes obtenidos como por las experiencias vividas. Me proporciono la oportunidad de aplicar lo que estaba estudiando generando un crecimiento académico, personal y profesional.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, T.; Marinho, S.; Tavares, S. (2010). Educação Sexual: quem deve ser o formador? *Revista Percursos*, 16, 25-34.

Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.

Amaral, L. A. (2002). *Diferenças, estigmas e preconceitos: o desafio da inclusão*. Oliveira, M. K. Souza, D. T. R. S. & Rego, T. C. (orgs.) (2002). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.

Arias, I., Arraigada, C., Gavia, L., Lillo, L. & Yáñez, N, (2005). *Integración Escolar. Visión de la integración de niños/as con NEE (Necesidades Educativas Especiales) desde la perspectiva de profesionales y alumnos/as*. Universidad de Chile.

Ayestaran, S.; Paez, D. (1987) – *Representaciones sociales y estereotipos grupales*. Citado por Paez [et al.] cap. V, p. 221-262.

Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de perfis de território. *Revista educação, sociedades e culturas*, 20, pp. 44-75

Barroso, J. (2003). Fatores Organizacionais da Exclusão Escolar. A Inclusão Exclusiva. In Rodrigues, D. (org.). *Perspetivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Edições Asa.

Carvalho, A. & Baptista, I. (2004). *Educação Social: Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.



Cembranos, F., Montesinos, D. H. & Bustelo, M. (2001). La animación sociocultural: Una propuesta metodológica. (8ª ed.) Madrid: Editorial Popular; Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, pp. 355- 379.

Costa, J. A. & Melo, A. S. (1993). *Dicionário da Língua Portuguesa*. 6ª ed. Porto: Porto Editora

Curto, P. M. (1998). A escola e a indisciplina. Porto: Porto Editora.

Correia, F. (2014). O Lugar da escola em contexto socioeducativo. *Praxis Educare*, (2), 4-10

Deldime, R. & Vermuelen, S. (2001). *O desenvolvimento psicológico da criança*. Portugal: Asa.

Estrela, T. (2001). A investigação sobre a indisciplina em contexto escolar em Portugal; Violência e Indisciplina na Escola Livro do Colóquio, XI AFIRSE, Lisboa, PPCE/UL.

Elisa, M. (n.d). *El desarrollo de los niños en edad escolar*.

Ferreira, N. S. C. (2009) *Gestão e Organização Escolar*. IESDE Brasil. Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). LA inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. Universidad de Málaga, España. Filho, H. C., & Ferreira-Borges, C. (coord.) (2009). Violência, bullying e delinquência. Lisboa: Coisas de Ler Edições.

Guimarães, Á. M. (1996). *A dinâmica da Violência escolar: Conflito e Ambiguidade*. São Paulo: Autores Associados.

<https://www.emaze.com/@AWRFWZQZ/Modelo-CIPP-copy2-copy1> (Anexo)

Instituto Nacional de Estatística (Recenseamentos Gerais da População). Disponible en:  
[https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE\\_xpgid=ine\\_publicacoes](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE_xpgid=ine_publicacoes) accedido a 1 de  
Febrero de 2017.

Jesus, S. N. (1996). *Influência do Professor sobre os Alunos*. Porto Alegre: Edições asa.

Jodelet, D. (2002). *Os processos psicossociais da exclusão*. Sawaia, B. (2002). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Pg. 53-66. Petrópoles: Vozes.

Lima, R. J. (2003). *Desenvolvimento Local- Investigação Participativa - Animação Comunitária*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Marujo, H et al. (2002). *A Família e o Sucesso escolar - Guia para pais e outros educadores*. Lisboa: Editorial Presença.

Matos, M.; Tomé, G.; Gaspar, T.; Camacho, I.; Ferreira, M.; Borges, A. & Morais, M.(2008). *Bullying/provocação nas escolas portuguesas: da investigação à intervenção em meio escolar. O estudo OMS em Portugal. 4ª Conferência Mundial. Violência na escola e Políticas Publicas*. Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa; 170-171

Myers, D. G. (1995). *Prejuicio, Desagrado por los demás*. Em: *Psicología Social*. Estados Unidos. McGraw-Hill.

Mendes, M. M F. et al. (2014), *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações. IP.

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Edições Asa.

Monteiro, A. (1996). *A avaliação nos projectos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática*. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 22. pp. 137-154. Visibilidade

em: <https://repositorio.iscteul.pt/bitstream/10071/834/1/9.pdf>. Acedid a: 10 de Abril de 2017

Oliveira, A. (2001). *Educação Social: Razões de Ser. Espaço(s) De Construção De Identidade Profissional*. Porto: Universidade Portucalense.

Organização Mundial de Saúde. (2002). *Relatório Mundial sobre Violência e Saúde*. Genebra: Organização Mundial de Saúde.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. California: Sage Publications, Lda

Pereira, F. A. G. (2010). *A Avaliação do impacto da formação – um estudo exploratório na força aérea*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Disponível en:

[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2523/23/ulfp037431\\_tm\\_tese.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2523/23/ulfp037431_tm_tese.pdf) accedido el 10 de febrero de 2017.

População residente, segundo a dimensão dos lugares, população isolada, embarcada, corpo diplomático e sexo, por idade (ano a ano)». *Informação no separador "Q601\_Norte"*. Instituto Nacional de Estatística. Arquivado desde o original em 4 de Dezembro de 2013. Consultado em 22 de Março de 2014.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*.

Disponível en: <http://www.fep.up.pt/docentes/joao/material/manualinvestig.pdf>.  
Accedido: 2 de Diciembre de 2016

Sanmartin, J. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Editorial Ariel.

Santos, B. (1988). Um Discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento.

Silva, M. L. F (1999). Indisciplina na aula – Um problema dos nossos dias. Porto: Edições ASA.

Silva, P. (2003). Escola- Família, Uma Relação Armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder

Spradley, James P. (1980). *Participant Observation*. Orlando- Florida. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers

Sprinthall, N.; Collins, W. (2008). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista* (4.ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1995). *Avaliação sistemática. Guia teorica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidó

Stufflebeam, D. (2003). *International Handbook of Educational Evaluation*. In T.Kellaghan, D.L. Stufflebeam (Eds). *The CIPP Model for Evaluation* (pp.31-62). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorias sociales: estudios de psicología social*. Barcelona: Herder.

Tavares, M. V. (1998). O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal “ uma abordagem antropológico da educação”.

Tavares, Z. (2006) Absentismo Escolar na Escola Secundária Conego Jacinto da Costa. Praia: ISE

Timóteo, I. & Bertão, A. (2012). Educação social transformadora e transformativa. *Revista Sensos*, VolII, 1, pp. 11-25. Porto: Livpsic

Veiga, F. H. (2007). Indisciplina e Violência na Escola - Práticas comunicacionais para professores e pais. Coimbra: Edições Almedina

Velez, M. F. P. (2010). A indisciplina e violência na escola: Factores de risco  
Um estudo com alunos do 8º e 10º anos de escolaridade. Dissertação de Mestrado não publicada. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Universidade de Lisboa, Lisboa.

### **Documentação Legal:**

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986 - I série.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). Decreto-Lei n.º75/2008. (Diário da República, 1ª Série, nº79).

Despacho 147-B/ME/96. Diário da República, 2ª série, Nº177, de 1 de Agosto de 1996. Consultado a 19 de Abril de 2017.

Despacho normativo nº55/2008. Diário da República, 2ª série, Nº206, de 23 de Outubro de 2008. Consultado a 19 de Abril de 2017.

Despacho normativo nº20/2012. Diário da República, 2ª série, Nº192, de 3 de Outubro de 2012, 33344 e 33345. Consultado a 19 de Abril de 2017.

## 10. REFLEXIÓN SOBRE EL GRADO

Han sido cuatro años muy largos pero a la vez se me ha pasado todo muy rápido. Ayer recuerdo como entraba por primera vez por la puerta de la facultad de las Ciencias de la Educación, perdido porque no sabía dónde era la clase, los nervios comenzaban a inundarme, por suerte encontré a un chico que creía que estaba en mi clase y tome la decisión de ir a preguntarle, en primer lugar si estaba en mi carrera y segundo si sabía dónde era la clase de hoy o si por el contrario estaba igual de perdido que yo.

Cuatro años da para mucho. Entre otras cosas recuerdo mi primer año con nostalgia al recordar lo pequeño que entre en una carrera, tan solo 17 años, una cara de niño pero con ganas de aprender y ver qué novedades traería estudiar una carrera. En cuatro años hemos pasado por diferentes profesores, con diferentes mentalidades y pensamientos. Algunos mejores y otros peores, algunos con más idea de Educación Social y otros con menos, algunos más estrictos y otros menos, algunos con más experiencias profesionales como profesional de la educación Social y otros con ninguna o muy poca.

Debo muchas cosas al grado en Educación Social, quizás se puede pensar desde el punto de vista más académico pero no, lo más rico que me llevo son las personas. Creo que la fuente de toda educación o ámbito educativo son las personas sin ellas no existirían los docentes ni las investigaciones educativas, etc.

De los 4 años tuve la gran suerte de uno de ellos poder disfrutarlo en el extranjero, vivencia que me aportó mucho en mi crecimiento personal y madurez, valorando aquello que aquí es “común” y en lo académico tuve la suerte de vivir la educación social de una forma diferente, con una cultura muy diferente a la nuestra aunque parecida.

En el aspecto académico del grado, quizás no ha sido todo como esperaba. Es cierto que a lo largo de la carrera ha habido asignaturas muy interesantes pero que el/la docente que la impartía no era bajo mi punto de vista la persona más indicada para impartir esa asignatura, añadiendo le el hándicap de que quizás eran personas que no tenían mucho contacto con el mundo social más allá de las estadísticas. A mi favor tengo que decir que no ha sido una carrera de mucha dificultad, o de tener que hincar codos como aquel que dice. No obstante, no creo que sea una carrera que necesite mucha teoría, lo más importante es como llevas la poca teoría a la práctica, lo que para mí realmente te define como educador social es como seas capaz de manejar te en los contextos donde trabajes. Ser educador puede parecer sencillo desde fuera o quizás como un profesional que no hacía falta en los contextos educativos como algunos pueden pensar pero la realidad es que en estos 4 años de grado he podido ver la necesidad fundamental y la labor primordial que tiene un profesional de la Educación Social, pudiendo participar en la mayoría de los contextos de la sociedad.

A nivel personal algunos de los aprendizajes obtenidos a lo largo de la carrera han hecho madurar mis pensamientos e ideas, ver las cosas, la sociedad, a las personas con otra perspectiva. Esos aprendizajes han permitido que el contexto con el nunca quería ni me imaginaba trabajando al entrar en 1º de Educación Social, hoy sea el contexto con el que anhelo trabajar cada día.

Desde el punto de vista profesional, creo que si rebusco en mi cerebro puedo encontrar mucha información adquirida a lo largo de estos 4 años, pero lo que realmente me hará crecer como profesional será estar en el campo de batalla, trabajando, eso será lo que me enriquecerá, donde podré adquirir mis mayores aprendizajes y donde podré forjarme como un buen educador social.

Como todo en la vida con el paso de los años esta carrera será más conocida, habrá mejoras, los errores cometidos en un principio ya no se repetirán o eso es lo deseable. La mayor mejora que yo daría es colocar a la mayor parte de docentes que tengan su experiencia trabajando en el campo de la educación social.

## 11. ANEXOS

### Anexo 1. Educativo del Agrupamiento Vertical de Escuelas de Viso

População residente segundo o nível de escolaridade e sexo																	
População		Nenhum nível de escolaridade		Ensino pré-escolar		Ensino Básico						Ensino Secundário		Ensino pós secundário		Ensino Superior	
						1.ªCEB		2.ªCEB		3.ªCEB							
HM	H	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H
18.012	17.311	2.887	764	1.022	505	9.022	8.805	3.038	3.355	5.450	2.709	5.908	2.984	281	148	11.238	5.021

(Dados INE 2011)

(Dados INE, 2011)

Taxa de analfabetismo segundo o sexo e a idade		
Analfabetismo com 10 ou mais anos		Taxa de analfabetismo
HM	H	
899	195	
		2,60

(Dados INE, 2011)

## 1. PRINCÍPIOS E VALORES

O nosso Projeto Educativo rege-se pelos princípios e valores consignados na *Lei de Bases do Sistema Educativo*, nomeadamente no seu artigo 3.º e no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário, particularmente no artigo 4.º. Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (*Lei de Bases do Sistema Educativo*) Artigo 3.º - *Princípios organizativos*. O sistema educativo organiza-se de forma a:

- Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo;
- Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação de carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
- Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;
- Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica, para a ocupação de um justo lugar na vida ativa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;
- Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres;
- Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;



potencialidades turísticas, pelo que é nosso anseio, através dos vários percursos formativos que possamos oferecer, ir ao encontro das necessidades da comunidade local e dos interesses e aspirações dos jovens estudantes e das suas famílias.

O AE Viso tem um corpo docente estável, constituído na sua maioria por professores do Quadro do Agrupamento, que dá resposta a cerca de 80% das necessidades do serviço docente, o que permite o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de continuidade.

O trabalho colaborativo para partilha de experiências educativas/construção de materiais pedagógicos, elaboração de instrumentos de avaliação, com matriz comum e análise dos resultados deve ser mais consolidado, pretendendo-se que se torne numa prática corrente, fundamental para a dinâmica da cultura do Agrupamento na busca permanente de um serviço educativo de qualidade.

## 2.1- A freguesia em números

População residente, população presente, famílias, núcleos familiares, alojamentos e edifícios										
População residente			População presente			Famílias		Núcleos familiares	Alojamentos familiares	
Total	H	M	Total	H	M	Clássicas	Institucionais	familiar	Total	Não clássicas
38.032	17.311	20.700	36.838	16.636	20.202	15.352	19	11.355	18.835	16.831
									4	

(Dados INE, 2011)

População residente em 2001 e 2011, segundo os grupos etários e sua evolução entre 2001 e 2011											
Em 2001						Em 2011					
Total		Grupos etários				Total		Grupos etários			
HM	H	0/14	15/24	25/64	65 ou mais	HM	H	0/14	15/24	25/64	65 ou mais
37.647	17.398	5.573	4.884	20.832	6.368	38.000	17.311	5.420	3.974	21.201	7.417

(Dados INE, 2011)

População residente – variação entre 2001 e 2011 (%)				
Variação total	Grupos etários			
	0/14 anos	15/24 anos	25/64 anos	65 ou mais anos
0,97	-2,75	-18,63	1,82	16,47

(Dados INE, 2011)

População residente segundo o nível de escolaridade e sexo																	
População		Nenhuma nível de escolaridade		Ensino pré-escolar		Ensino Básico						Ensino Secundário		Ensino pós-secundário		Ensino Superior	
						1.ºCEB		2.ºCEB		3.ºCEB							
HM	H	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H	HM	H
84.212	57.831	2.087	794	1.532	508	8.021	3.888	3.258	1.386	3.690	2.708	3.408	2.984	261	50	11.233	5.015

(Dados INE, 2011)

(Dados INE, 2011)

Taxa de analfabetismo segundo o sexo e a idade		
Analfabetismo com 10 ou mais anos		Taxa de analfabetismo
HM	H	
899	193	2,60

(Dados INE, 2011)

População residente economicamente ativa (sentido restrito) e empregada, segundo o sexo e o ramo de atividade e taxas de atividade											
Total		População economicamente ativa							Taxa de atividade		
		Empregada							[%]		
		Total		Primário	Secundário	Terciário			Em 2011		
HM	H	HM	H			Total	De natureza social	Relacionada com a atividade económica	HM	H	M
18.120	8.780	15.261	7336	42	2154	13075	5640	7433	47,67	50,77	45,08

(Dados INE, 2011)

População residente e desempregada (sentido restrito), segundo a condição de procura de emprego, sexo, taxas de desemprego (sentido restrito)											
População desempregada									Taxa de desemprego [%]		
Total			Procura 1.º emprego			Procura de novo emprego			Em 2011		
HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
2839	1453	1386	510	277	233	2329	1176	1153	15,67	16,53	14,85

(Dados INE, 2011)

#### 4. PARA ONDE VAMOS: Visão

Num horizonte de dois anos, o AE Viso poderá ser reconhecido como um Agrupamento de referência local, com relevância para a qualidade das aprendizagens e dos resultados educativos dos seus alunos e formandos.

- Desenvolve a sua atividade em torno da promoção de aprendizagens significativas e estimulantes para todos os aprendentes;
- Desenvolve uma cultura de avaliação, como processo regulador das aprendizagens, orientando construtivamente o percurso escolar de cada aluno, permitindo-lhe em cada momento tomar consciência, pela positiva, do que já sabe e do que já é capaz;
- Promove o desenvolvimento de capacidades e competências dos alunos, tendo em vista a construção da sua progressiva autonomia;
- Promove o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos, no sentido de favorecer a sua autorrealização, na dupla dimensão individual e social;
- Fomenta um clima positivo de relações humanas, baseado na abertura, na transparência, na cooperação e na sã convivência;
- Institucionaliza práticas de autoavaliação da Escola, com carácter sistemático e de forma participada;
- Enfatiza a sua ação na prevenção de comportamentos de risco;
- Promove a saúde, nas suas várias vertentes, como fator fundamental ao desenvolvimento global harmonioso;
- Cria canais e estruturas de participação, direta e indireta, para todos os elementos da comunidade educativa;
- Promove a valorização e humanização dos espaços educativos;
- Fomenta as interações entre a escola e o meio onde se insere;
- Promove os valores da tolerância, do respeito mútuo, da competência, da solidariedade, do profissionalismo, do rigor e da liberdade.

## 5. LEMA

*Construindo caminhos para uma escola de sucesso.*

### **Objetivo central**

Sob o lema acima assumido, o Projeto Educativo deste Agrupamento assume três intenções primordiais:

- Dar corpo a uma vida escolar mais estimulante intelectualmente e mais participada pelos alunos;
- Diversificar a oferta educativa;
- Aumentar as expectativas em relação ao trabalho escolar dos discentes.

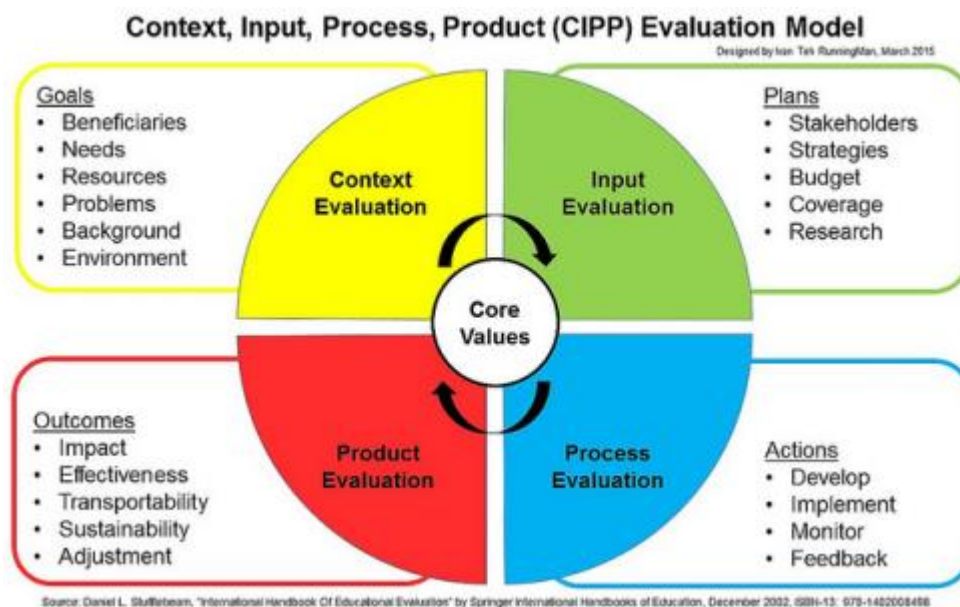
### **Objetivos estratégicos**

(Definem as estratégias possíveis a seguir pelo agrupamento em ordem ao objetivo central)

1. Desenvolver as competências leitoras, reduzindo o número de alunos com dificuldades na leitura e compreensão, na lógica de que esta competência será facilitadora de todas as aprendizagens.
2. Melhorar as competências básicas dos alunos: reduzir a taxa de retenção por ano de escolaridade.
3. Melhorar as competências básicas dos alunos: melhorar os resultados das disciplinas sujeitas a exame nacional.
4. Reduzir a taxa de abandono escolar.
5. Assegurar uma formação coerente e conducente, quer ao prosseguimento de estudos em outros níveis, quer ao ingresso na vida ativa.
6. Oferecer um quadro de valores que levem o aluno a uma atitude consciente, responsável, crítica e ativa perante a vida e a sociedade
7. Incentivar a interação Agrupamento – realidade social, cultural e ambiental envolvente.
8. Promover um serviço público de qualidade.
9. Desenvolver a capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento.

Indicador de Avaliação	Modo de verificação
Cálculo da taxa de repetência de todos os anos desde 2014 a 2017	Registos das classificações finais (CFD)

## **Anexo 2. Modelo CIPP**



### Anexo 3. Realización del mural



### Anexo 4. Necesidades

<b>Problemas identificados por los profesores y funcionarios.</b>	<b>Problemas identificados por los niños/as</b>	<b>Problemas identificados por chico de práctica (YO)</b>
Absentismo y fracaso escolar	Escasez de recursos materiales	Escasez de recursos físicos y materiales.
Falta de cuidados básicos y de higiene.	La comida de la escuela no esta buena.	Escasos recursos humanos.
Carencias económicas de algunos alumnos/as	Usos de la violencia tanto física como verbal.	Absentismo y fracaso escolar
Pocos objetivos futuros respecto a la vida escolar	Preconceptos y estereotipos	Elevado nivel de la utilización de la violencia, física, verbal o social.
Frágil unión entre iguales y trabajo en equipo	Castigos de los profesores sin dar explicación	Dificultad de aceptar nuevas ideas.
		Falta de comunicación entre niños/as que posteriormente generan conflictos.
		Falta de mediación de conflictos.
		Reduzida participación de las familias en la vida escolar.
		No utilización de un buen vocabulario sobre todo en el apartado sexual.

**Anexo 5. Planificación actividades “Jugando y jugando estamos creciendo”**

<b>Acción 4ºB</b>	<b>Fechas</b>	<b>Actividades</b>
<b>I</b>	<b>30 Marzo 2017</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Presentación del proyecto.</b></li> <li>- <b>Definición de los temas a abordar.</b></li> <li>- <b>Dinámica: Juntos resolvemos los problemas.</b></li> <li>- <b>Reflexión grupal.</b></li> </ul>
<b>I</b>	<b>21 de Abril 2017</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Huelga</b></li> </ul>
<b>I</b>	<b>27 de Abril 2017</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Debate sobre los temas positivos y negativos de la escuela.</b></li> <li>- <b>¿Cómo podemos resolver los problemas?</b></li> </ul>
<b>I</b>	<b>28 de Abril 2017</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Elección del lema de la escuela.</b></li> </ul>
<b>I</b>	<b>4 de Mayo 2017</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Estructuración del lema de la escuela.</b></li> </ul>
<b>I</b>	<b>12 de Mayo 2017</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Tolerancia como puente.</b></li> </ul>
<b>I</b>	<b>19 de Mayo 2017</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Día de la Familia.</b></li> </ul>
<b>I</b>	<b>23 de Mayo 2017</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Dinámica: Naranja suelta.</b></li> <li>- <b>Dinámica: Todos</b></li> </ul>



		<b>somos iguales</b> - <b>Reflexión grupal</b>
<b>I</b>	<b>26 de Mayo 2017</b>	- <b>Huelga pública</b>
<b>I</b>	<b>2 de Junio 2017</b>	- <b>Dinámica: Todos a la silla.</b> - <b>Dinámica: Aprender a tocar.</b> - <b>Dinámica: El hombre y la mujer.</b> - <b>Reflexión grupal</b>
<b>I</b>	<b>6 de Junio 2017</b>	- <b>Reunión con la tutora del curso 4ºB.</b>
<b>I</b>	<b>9 de Junio 2017</b>	- <b>Realización del mural.</b>
<b>I</b>	<b>13 de Junio 2017</b>	- <b>Continuación del mural.</b>
<b>I</b>	<b>16 de Junio 2017</b>	- <b>Evaluación del producto.</b>
<b>I</b>	<b>20 Junio 2017</b>	- <b>Despedida</b>
<b>Acción 4ºA</b>	<b>Fecha</b>	<b>Actividades</b>
<b>I</b>	<b>20 de Marzo 2017</b>	- <b>Presentación</b> - <b>Dinámica: Descubre a la persona.</b> - <b>Reflexión grupal</b>

<b>I</b>	<b>24 de Marzo 2017</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Definición de los temas a abordar.</b></li> <li>- <b>Dinámica: El semáforo.</b></li> <li>- <b>Dinámica: Todos contra todos</b></li> <li>- <b>Reflexión grupal</b></li> </ul>
<b>I</b>	<b>30 de Marzo 2017</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Dinámica: Atraviesa el río</b></li> <li>- <b>Reflexión de la dinámica.</b></li> <li>- <b>Reflexión</b></li> </ul>
<b>I</b>	<b>27 de Abril 2017</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Aspectos positivos y negativos de la escuela.</b></li> <li>- <b>¿Cómo lo podemos resolver?</b></li> </ul>
<b>I</b>	<b>28 de Abril 2017</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Debate, reflexión de las actividades desarrolladas.</b></li> <li>- <b>Definición del trabajo a desarrollar con los alumnos/as.</b></li> </ul>
<b>I</b>	<b>5 de Mayo 2017</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Actividades día de la madre.</b></li> </ul>
<b>I</b>	<b>12 de Mayo 2017</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Tolerancia como puente.</b></li> </ul>

<b>I</b>	<b>19 de Mayo 2017</b>	- <b>Día de la familia</b>
<b>I</b>	<b>26 de Mayo 2017</b>	- <b>Huelga publica</b>
<b>I</b>	<b>2 de Junio 2017</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Dinámica: todos a la silla.</b></li> <li>- <b>Dinámica: aprender a tocar.</b></li> <li>- <b>Dinámica: el hombre o la mujer</b></li> <li>- <b>Reflexió grupal</b></li> </ul>
<b>I</b>	<b>9 de Junio 2017</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Estructuración preparación del video.</b></li> <li>- <b>Realización del video.</b></li> </ul>
<b>I</b>	<b>20 de Junio 2017</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Evaluación del producto.</b></li> <li>- <b>Despedida</b></li> </ul>